

Veronica MANOLE
(Universitatea Babe -Bolyai /
Camões I.P.)

A compreensão do oral na aprendizagem do português como língua estrangeira: desafios e algumas soluções

Abstract: (The oral comprehension in the learning of PLE: challenges and some solutions). The main purpose of our paper is to present one of the most problematic domain in the process of learning Portuguese as a foreign language (hereinafter PFL), the listening competence. Starting from our double experience – as a language learner, but also as a teacher of PFL –, we would like to highlight some of the difficulties encountered by students when learning Portuguese and suggest some solutions for improving this competence. Firstly, we will try to briefly present the listening competence (according to the CEFR guidelines), taking into account the following: linguistic and extralinguistic knowledge (with examples from European Portuguese), cognitive processes (Flowerdew & Miller 2005), cognitive strategies (Buck 2001), functions (Richards 1990) and types of listening (Field 2009), strategies of efficient and inefficient listeners (O'Malley et al. 1989) and eight myths about listening in a foreign language (Brown 2011). Secondly, we will present a few solutions for the identified problems, insisting especially on three main aspects: online resources, the need to create appropriate materials for each of the CEFR levels (A1-C2) and the use of metacognition in teaching listening (Vandergrift 2004).

Keywords: listening comprehension, listening in foreign languages, enhancing listening skills, Portuguese as foreign language, European Portuguese.

Resumo: O objetivo da nossa comunicação é apresentar uma das áreas mais problemáticas do processo de aprendizagem do português como língua estrangeira (doravante PLE), a compreensão do oral. Partindo da nossa dupla experiência – de aprendente, mas também de docente de PLE –, queremos destacar algumas das dificuldades dos alunos quando aprendem a língua portuguesa e sugerir algumas soluções para melhorar esta competência linguística. Num primeiro momento, tentaremos apresentar sucintamente a competência de compreensão do oral (segundo o QECL), tomando em consideração também os seguintes aspetos: os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (com exemplos do português europeu), os processos cognitivos (Flowerdew & Miller 2005), as estratégias cognitivas (Buck 2001) as funções (Richards 1990) e os tipos da compreensão do oral (Field 2009), as estratégias dos ouvintes eficientes e ineficientes (O'Malley et al. 1989) e os oito mitos sobre a receção das mensagens orais numa L2 (Brown 2011). Num segundo momento, apresentaremos soluções para os problemas identificados, insistindo sobretudo em três aspetos: os recursos disponíveis online, a necessidade de criar materiais adequados para cada um dos níveis do QECL (A1-C2), e o uso da metacognição no ensino da compreensão do oral (Vandergrift 2004).

Palavras-chave: compreensão do oral, compreensão do oral em línguas estrangeiras, melhorar a compreensão do oral, Português como língua estrangeira, Português Europeu.

Quem bem ouve, bem responde.
(provérbio português)

Introdução

A compreensão do oral numa língua estrangeira constitui geralmente uma das dificuldades ao longo do processo de aprendizagem; sobretudo no caso do ensino do português de Portugal a aprendentes romenos, esta questão torna-se particularmente relevante, sendo um dos assuntos mais problemáticos a assimetria evidente entre o nível de compreensão da escrita e o da compreensão do oral. Aliás, falando da nossa experiência pessoal de aprendizagem do português, lembramo-nos da apreensão ao ouvirmos pela

primeira vez um nativo, quando nem sequer conseguíamos perceber quando acabavam e começavam as palavras. Por outro lado, a compreensão do oral é fundamental em quase todos os contextos de uso quotidiano da língua, sendo por vezes a componente chave em determinadas profissões, como o atendimento a clientes ou a interpretação de conferências e por esta razão, o papel do professor é identificar os possíveis problemas e encontrar soluções adequadas, de forma a preparar os alunos para os requisitos do mercado de trabalho.

Por conseguinte, tentaremos neste trabalho apresentar os *desafios* dos que aprendem a língua portuguesa e propor algumas *soluções* para melhorar o desempenho na compreensão do oral.

1. A compreensão do oral segundo o QECRL

Começamos, num primeiro momento, com o enquadramento teórico da compreensão do oral, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECRL), que classifica as *atividades linguísticas* de maneira seguinte:

“A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias *atividades linguísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interacção* ou a *mediação* (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. A *recepção* e a *produção* (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interacção.” (QECRL: 35-36).

Portanto, segundo o QECRL a compreensão do oral – ou a recepção das mensagens orais – é um dos *processos primários*, ao lado da recepção de mensagens escritas (a leitura), da produção de mensagens orais (a fala) e da produção de mensagens escritas (a escrita). O QECRL contém também descritores para cada competência – de recepção ou de produção – em função de seis níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Vejamos a grelha de auto-avaliação da compreensão do oral, que permite aos aprendentes avaliar o seu desempenho e aos professores ver as características do *input* adequado para cada nível, tanto do ponto de vista dos conteúdos (em itálico), como do ponto de vista do *débito* e *norma linguística* (em negrito):

A1	Sou capaz de reconhecer <i>palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido</i> , quando me falam de forma clara e pausada .
A2	Sou capaz de compreender <i>expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo</i> . Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras .
B1	Sou capaz de compreender os <i>pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc.</i> Sou capaz de compreender os <i>pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional</i> , quando o débito da fala é relativamente lento e claro .
B2	Sou capaz de compreender <i>exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar</i> . Consigo <i>compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão</i> . Sou capaz de compreender <i>a maior parte dos filmes</i> , desde que seja utilizada a língua-padrão .

C1	Sou capaz de compreender <i>uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita</i> . Consigo compreender <i>programas de televisão e filmes sem grande dificuldade</i> .
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender <i>qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação</i> , mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos , sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque .

Tabela 1. Grelha para a auto-avaliação da compreensão do oral (QECL: 53, nosso negrito, nosso itálico).

Para uma abordagem mais completa, tentaremos apresentar nas secções seguintes a compreensão do oral enquanto *processo* complexo, que pressupõe um leque variado de conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos e mecanismos cognitivos sofisticados.

2. Conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos

Na descodificação de mensagens orais, são necessários conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos; por isso, na criação de atividades para o desenvolvimento da compreensão do oral, é fundamental tomar em consideração ambas as vertentes para calibrar o *input* em função do nível dos alunos. Vejamos a classificação dos *conhecimentos linguísticos*, com exemplos do português.

Uma primeira categoria diz respeito aos *conhecimentos fonológicos*; por exemplo, distinguir entre pares mínimos, como *sé* [s] vs. *sê* [se], *faca* ['fak] vs. *vaca* [vak], *pala* ['pal] vs. *bala* ['bal], *chato* [' atu] vs. *jacto* [' atu] ou entre as diferenças dialetais, como *vaca* ['vak] vs. *baca* ['bak]. A título de exemplo, lembramos a frase *Passa-me os quibis!*, numa conversa na caixa do supermercado com uma amiga portuguesa que nos causou alguma perplexidade há quase uma década. Não percebendo o que eram os *quibis* [ki'bi], perguntámos a interlocutora, que nos explicou que ela quis dizer *quivis* [ki'vi], palavra que teria sido transparente. Talvez a maior dificuldade na compreensão do português europeu se relacione com a pronúncia (melhor dito, pela não pronúncia) das vogais átonas; por isso, conhecer a forma sonora das palavras, poder preencher alguns sons que faltam torna-se absolutamente necessário para entender a mensagem.

A segunda categoria incorpora os *conhecimentos prosódicos*, importantes, por exemplo, para identificar estratégias discursivas como a ironia. Os conhecimentos prosódicos revelam-se úteis também na identificação das informações mais importantes numa frase, uma vez que os mesmos tendem a ser acentuados pelos falantes.

A terceira categoria inclui os *conhecimentos lexicais*, que são fundamentais na compreensão das mensagens orais. Aliás, alguns estudos (Schmitt *et al.*: 2008) sobre a aquisição das línguas estrangeiras mostram que se deve descodificar entre 95% e 98% do conteúdo de uma mensagem para a compreender realmente. As palavras frequentes são descodificadas mais rapidamente, ao passo que para o processamento das palavras mais difíceis os falantes precisam de mais tempo. Lembramos a frase: *Discutimos o roteiro da OSCE.*, que tivemos dificuldade em compreender num primeiro momento, por causa da pronúncia desta sigla em português europeu – OSCE [u]. Só do contexto extra-linguístico – tratava-se de uma entrevista sobre a guerra na Ucrânia – entendemos que [u] era, de facto, a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa. Nos níveis mais

avancados as expressões idiomáticas, os provérbios, as palavras regionais, os trocadilhos colocam dificuldades na compreensão das mensagens orais.

Os *conhecimentos gramaticais* ajudam os falantes a identificar, papéis temáticos (agente, paciente, beneficiário, experimentador, etc.) ou funções sintáticas (distinguir entre o objeto direto e o objeto indireto), aspetos fundamentais para entender, por exemplo, quem faz uma ação, quem dá um objeto a quem. Conhecer os valores do modo conjuntivo é fundamental para entender se uma ação ou um objeto são reais ou virtuais; por exemplo, na frase *Procuro uma casa que tem_{IND} jardim*. O locutor fala de uma casa concreta, que tem jardim, ao passo que na frase *Procuro uma casa que tenha_{CONJ} jardim*, o locutor refere uma casa virtual ou ideal com jardim.

Os *conhecimentos pragmáticos* ajudam os falantes a integrar os conhecimentos fonológicos, lexicais e gramaticais no contexto em que a mensagem é proferida. Por exemplo, a frase: *Está calor na sala*, pode ser interpretada como uma avaliação da temperatura ou como uma sugestão indireta para abrir a janela e só o contexto consegue esclarecer o seu valor.

Por último, os *conhecimentos discursivos* dão informações sobre algumas características do *input*; por exemplo, conhecendo a estrutura discursiva do debate (discussão frente a frente, com ou sem moderador, entre interlocutores que defendem opiniões contrárias sobre um assunto) um ouvinte pode entender melhor o encadeamento dos argumentos expostos e, por conseguinte, compreender melhor a mensagem.

Os *conhecimentos extra-linguísticos* são também importantes na compreensão do oral. As *inferências* (processos cognitivos criativos feitos pelos ouvintes para descodificar as informações implícitas) são indispensáveis. Por exemplo, da frase *O João demitiu-se*, pode inferir-se que ele tinha um emprego, da frase *A Ana chegou tarde por causa do trânsito*, pode inferir-se que houve um problema qualquer no trânsito, etc.

Os *esquemas mentais* são estruturas de representação dos conhecimentos ao nível da memória e são usados para fazer operações de predição; por exemplo, o conceito *livro* relaciona-se com *biblioteca*, *livraria*, *contabilidade*, *leitura*, *autor*, *escritor*, *editor*, etc. e ter os conceitos organizados desta maneira ajuda o processamento das mensagens.

Os *cenários mentais* dizem respeito à organização sequencial dos eventos e não à organização temática dos conceitos. É conhecido o modelo de Schanck (1977) sobre a ida ao restaurante, organizada em sequências que ocorrem segundo uma ordem bem definida: chegar ao restaurante, sentar-se à mesa, esperar pelo empregado, ler a ementa, pedir a comida, pagar, sair do restaurante. Conhecer as etapas dos cenários das situações quotidianas ajuda o ouvinte a prever o que vai acontecer ou preencher *gaps* com informações pertinentes.

A *temática* do *input* é também uma componente fundamental nas atividades de compreensão do oral; por exemplo, sem conhecimentos específicos de física quântica, a receção duma conferência sobre esta matéria será muito difícil ou até impossível.

O *contexto* é importante na descodificação do significado dos deícticos de pessoa, de lugar, de tempo, etc. ou na interpretação da mensagem em função do universo de crenças do locutor (por exemplo, quando um professor diz *A escola não serve para nada!*, é provável que o enunciado seja irónico).

3. Mecanismos cognitivos

A escolha do *input* adequado tanto do ponto de vista do conteúdo – conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos –, como do ponto de vista do débito ou do padrão linguístico tem a sua importância fundamental no desenvolvimento gradual da compreensão do oral, mas não é a única componente a ser tomada em consideração. Entender também os mecanismos cognitivos ou, em outras palavras, *o que se passa na cabeça* dos alunos quando ouvem mensagens orais, tem igual ou até maior importância na criação de materiais ou de atividades eficientes.

Flowerdew & Miller (2005) falam de dois tipos de *processos cognitivos* que dizem respeito ao processamento de informações. O processamento *bottom-up* pressupõe a construção do significado da mensagem a partir dos significados de cada um dos elementos linguísticos; nestas situações, que ocorrem sobretudo nos níveis iniciais de aprendizagem, os conhecimentos linguísticos são fundamentais. Trata-se de situações em que um aprendente dificilmente poderá deduzir significados e/ou preencher *gaps* quando aparecem palavras desconhecidas. No segundo tipo de processamento, *top-down*, a descodificação da mensagem faz-se a partir do significado global, tendo os conhecimentos extra-linguísticos um papel importante; para poderem fazer este tipo de processamento, os alunos devem ter níveis avançados de língua e ser capazes de preencher eventuais *gaps* (devidos ao uso de palavras desconhecidas, pronúncia rápida ou defeituosa) nas mensagens orais. *Top-down* é, aliás, o processamento feito no caso da recepção de mensagens em língua materna.

Buck (2001) fala de três *estratégias cognitivas* empregues por falantes na recepção de mensagens orais: *compreender* ou fazer o processamento do *input* linguístico e extra-linguístico, *armazenar / memorizar* o *input* na memória de longa ou de curta duração e *encontrar / usar* conhecimentos anteriores (ou acessar a memória para descodificar o *input*). Quando uma destas estratégias falha, a recepção da mensagem também falha. No entanto, nem sempre é fácil identificar que estratégia não funciona, para tantar encontrar soluções, visto que ocorrem em simultâneo.

Analisando o comportamento de diferentes alunos, O'Malley *et al.* (1989) distinguem entre *ouvintes eficientes* e *ouvintes ineficientes* segundo três parâmetros: o processamento perceptual, a segmentação do *input* e a utilização dos conhecimentos.

Os *ouvintes ineficientes* não conseguem concentrar-se na mensagem que ouvem ou só se concentram parcialmente; concentram-se nas *palavras* que ouvem ou em unidades muito reduzidas de significado, adotando o processamento *bottom-up*; não têm conhecimentos extra-linguísticos suficientes para fazer a descodificação da mensagem e não podem fazer avaliações críticas da mesma; são essencialmente *passivos* nas atividades de compreensão do oral. Os *ouvintes eficientes* mantêm um nível elevando de concentração; concentram-se em *frases* ou *sequências* mais extensas da mensagem, usando a intuição do emissor e as pausas para segmentar as unidades de significado; o processamento do *input* é *top-down*; têm suficientes conhecimentos extra-linguísticos para descodificar a mensagem e podem fazer avaliações críticas da mesma; são *ativos* nas atividades de compreensão do oral.

Identificar o tipo de ouvinte de cada aluno é também essencial para desenvolver atividades didáticas adequadas; por exemplo, no caso dos alunos com problemas de concentração – cada vez mais frequentes –, o ideal seria aumentar gradualmente a duração do *input*; no caso dos alunos com falta de conhecimentos extra-linguísticos talvez seja mais adequado o *input* vídeo e não as gravações áudio.

4. Tipos de compreensão do oral

Nesta secção tentaremos apresentar esta competência do ponto de vista das suas funções comunicativas e do seu funcionamento em contextos concretos de comunicação. Usando a classificação de Brown & Yule (1983: 1-2) para as funções da linguagem – transacional e interacional – e os dois processos cognitivos de processamento linguístico – *top-down* e *bottom-up* – Richards (1990) propõe a seguinte sistematização da compreensão do oral: 1) atividades com função interacional e processamento *bottom-up* (numa conversa do dia-a-dia ouvimos com atenção uma anedota, para identificar a piada); 2) atividades com função interacional e processamento *top-down* (quando participamos numa conversa quotidiana sobre temas frequentes e banais); 3) atividades com função transacional e processamento *bottom-up* (durante a primeira lição de condução, quando ouvimos com atenção as instruções do instrutor); 4) atividades com função transacional e processamento *top-down* (ocorrem, por exemplo, quando um passageiro frequente ouve as instruções antes da descolagem do avião).

	função interacional		
<i>bottom-up</i>	1	2	<i>top-down</i>
	3	4	
	função transacional		

Figura 1. Tipos da compreensão do oral segundo Richards (1990).

Esta tipologia permite aos professores criar atividades de desenvolvimento ou de avaliação da compreensão do oral mais próximas do funcionamento desta competência na vida real, tanto do ponto de vista do *input*, como do ponto de vista do tipo de processamento necessário. Além do mais, esta tipologia mostra também que as operações cognitivas usadas em diferentes situações comunicativas não são as mesmas, o que deveria determinar uma maior diversidade das atividades de compreensão do oral na sala de aula. Se no dia-a-dia ouvimos de maneiras diversas mensagens diferentes, usar na aula apenas os exercícios “clássicos” de compreensão do oral (escolha múltipla, escolha dual, preencher espaços em branco, responder a perguntas etc.), por vezes baseadas em textos escritos lidos em voz alta – e em gravações autênticas – torna-se extremamente redutor.

Aliás, Field (2009: 66) propõe uma classificação mais pormenorizada das diversas tipologias da compreensão do oral em função dos objetivos do ouvinte, que pode ser aproveitada na criação de atividades variadas. Num primeiro momento, Field distingue entre *compreensão global* (que visa a identificação das ideias principais) e a *compreensão local* (que se concentra em detalhes específicos); acrescentando outros quatro parâmetros – atenção / concentração *superficial*, *semi-atenta*, *atenta* e *muito atenta* –, o autor propõe uma classificação mais pormenorizada, que poderia ser também utilizada na criação de atividades didáticas variadas e, na medida do possível, mais próximas do funcionamento da compreensão do oral no dia-a-dia.

	global	local
concentração superficial	<i>Skimming</i> para estabelecer as ideias gerais comunicação fática	<i>Scanning</i> sem concentração identificar a informação relevante
concentração	identificar os momentos principais de um	<i>Scanning</i> concentrado

semi-atenta	acontecimento ouvir numa conversação trocar informações	identificar informações específicas (na estação de comboio, no aeroporto) ouvir uma mensagem
concentração atenta	identificar a estrutura da mensagem	identificar ideias principais, mas também detalhes que possam ser relevantes
concentração muito atenta	fazer uma avaliação crítica da mensagem	ouvir para entender instruções essenciais ouvir para entender a forma das palavras

Tabela 2. *Classificação da compreensão do oral (Field 2009).*

5. Mitos sobre a compreensão do oral

Por fim, debruçar-nos-emos também em oito *mitos* sobre a receção de mensagens orais, que segundo Brown (2011) prevalecem juntos dos professores de línguas estrangeiras e que determinam por vezes limitações na abordagem desta competência nas aulas. Como qualquer mito, os oito mitos identificados por Brown (2011) têm um fundo de verdade, mas deveriam ser analisados com mais rigor para ver em que medida se aplicam (ou não) à realidade do dia-a-dia das aulas.

O primeiro mito seria: *Ouvir implica os mesmos processos cognitivos que ler; praticamente são a mesma coisa.* É verdade que a compreensão da leitura e a compreensão do oral são competências de receção, mas há muitas diferenças entre elas, a mais importante sendo talvez o nível de dificuldade. Se no caso da leitura o aluno tem mais tempo para processar a informação, no caso da compreensão do oral esta operação muitas vezes não é possível. Se na sala de aula o professor pode repetir a gravação várias vezes, na interação quotidiana isto não é possível; quem integra numa língua estrangeira deve fazer esforços cognitivos consideráveis para entender as mensagens que ouve. Aliás, no caso dos alunos romenos que aprendem o português europeu, o desempenho nas atividades de compreensão do oral é muito inferior ao que têm nas atividades de leitura, havendo por vezes diferenças de alguns níveis entre as duas competências.

O segundo mito é: *Ouvir é um processo passivo.* Esta abordagem, que considera a receção de mensagens escritas e orais competências passivas também é redutora, porque ignora a complexidade dos processos cognitivos usados para construir o significado.

O terceiro mito: *Ouvir significa compreender.* É verdade, ouvir significa compreender, mas em alguns contextos significa também responder, a resposta sendo por vezes a única modalidade de verificar a compreensão.

O quarto mito é talvez o que mais se afasta da verdade do ouvinte que aprende uma língua estrangeira: *Porque na língua materna a compreensão do oral é um processo natural, a mesma coisa acontece com as línguas estrangeiras.* A receção de mensagens orais é uma tarefa muito mais complicada numa língua estrangeira do que na língua materna e raramente – apenas nos níveis muito avançados – terá um caráter natural.

O quinto mito é apenas parcialmente verdadeiro: *Ouvir significa ouvir conversas.* Nas interações quotidianas ouvimos sobretudo conversas, mas em outros tipos de atividades, por exemplo da vida académica ou profissional, ouvimos mensagens diferentes: conferências, apresentações, negociações, argumentações, etc. Por esta razão, trabalhar apenas conversas nas aulas de PLE pode ser insuficiente para os alunos que escolherem o português como língua privilegiada da carreira profissional.

O sexto mito é talvez o que mais se aproxima da verdade: *Ouvir é um processo individual, interno*. No entanto, devemos salientar que nas interações quotidianas os resultados deste processo interno são bem visíveis nas respostas dadas. Aliás, o provérbio português que serviu de lema para este trabalho – *Quem bem ouve, bem responde*. – ilustra perfeitamente a relação entre a receção e a produção de mensagens orais.

O sétimo mito – *Os alunos deveriam ouvir apenas mensagens autênticas*. – procura responder a uma necessidade verdadeira nas aulas de línguas estrangeiras, que é desenvolver atividades didáticas com grau elevado de autenticidade, para preparar os alunos para as interações do dia-a-dia ou do ambiente profissional e académico. No caso do PLE, trabalhar com os alunos mensagens autênticas deveria ser um processo *gradual*, pois o português falado apresenta particularidades dificilmente ultrapassáveis aos níveis inferiores.

Por fim, consideramos que o oitavo mito – *A compreensão do oral não pode ser ensinada*. – pode ser contrariado com algumas soluções que apresentaremos na secção seguinte e que mostram como se pode ensinar esta competência nas aulas de PLE.

6. Algumas soluções

A primeira solução advém dos materiais disponíveis *online* e que podem ser já aproveitados nas aulas, em função das necessidades dos nossos alunos: *Aprender a ouvir* (no site do Camões I. P., com materiais que distinguem entre os níveis em função de operações cognitivas ou das características do *input*: reconhecimento de palavras para o nível inicial, compreensão de situações do dia-a-dia para o nível intermédio e reconstruir e sequenciar para o nível avançado), *Portcast* (um conjunto de *pod casts* que contém gravações com temáticas muito variadas, adequadas para níveis diferentes), *Practice Portuguese* (*pod casts* em temas variados, comentados, e por vezes com explicações em inglês), *Clipflair* (um conjunto de vídeos criados no âmbito dum projeto que propõe o uso da legendagem na aprendizagem das línguas estrangeiras), *Languages by songs* (unidades didáticas baseadas em vídeos de canções portuguesas e brasileiras, com exercícios de compreensão do oral para os níveis A2, B1 e B2).

No entanto, um dos desafios que fica por resolver é a *criação de materiais áudio e vídeo* para todos os níveis do QECRL (A1-C2). Se no caso dos níveis mais avançados a tarefa do professor é mais fácil, na medida em que pode aproveitar programas de rádios ou de televisões disponíveis *online*, encontrar gravações para os níveis de iniciação ou intermédio torna-se problemático (*Portcast* pode ser uma solução). Aliás, para salientar que a imersão total – expor os alunos a fragmentos autênticos – não funciona em todos os casos e até pode ser um fator de desmotivação, lembramos as características do *input* segundo os descritores do QECRL: “me falam de forma clara e pausada” (A1), “um anúncio e [...] mensagens simples, curtas e claras” (A2), “débito da fala é relativamente lento e claro” (B1). Apenas nos níveis mais avançados podem ser usados materiais autênticos sem os adaptar: “compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade” (C1), “quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos” (C2).

No que diz respeito à *metodologia* de ensino, consideramos que no caso dos alunos do ensino universitário, a *metacognição* (Vandergrift 2004: 11) pode ser uma estratégia adequada de desenvolvimento progressivo da compreensão do oral, pois esta abordagem inclui uma auto-reflexão permanente em relação ao processo de aprendizagem. Apresentaremos abaixo uma sequência didática baseada em processos metacognitivos para atividades didáticas de receção de mensagens orais.

<i>Etapas pedagógicas</i>	<i>Processos metacognitivos</i>
<p>1. <i>Pré-audição—Etapa de planificação / predição</i> Depois de serem informados sobre o tema e o tipo de texto, os alunos fazem predições sobre a informação e as palavras que vão ouvir.</p>	1. Planificação
<p>2. <i>Primeira audição—Etapa da primeira verificação</i></p> <p>a. Os alunos verificam as hipóteses iniciais, fazem correções e escrevem as informações adicionais que ouviram.</p> <p>b. Os alunos comparam o que ouviram com um colega, fazem alterações, estabelecem os problemas que ficam por resolver e decidem os detalhes importantes que precisam de atenção.</p>	<p>2a. Monitorização e avaliação</p> <p>2b. Monitorização, avaliação e planificação</p>
<p>3. <i>Segunda audição—Etapa da segunda audição</i></p> <p>a. Os alunos verificam pontos sobre os quais não concordaram anteriormente, fazem correções e escrevem as informações adicionais que ouviram.</p> <p>b. Discussão com a turma inteira. Os alunos reconstróem o texto nos seus pontos principais e os detalhes mais importantes, refletindo sobre <i>como</i> chegaram ao significado de uma palavra ou de uma parte do texto.</p>	<p>3a. Monitorização, avaliação e resolução de problemas</p> <p>3b. Monitorização, avaliação e resolução de problemas</p>
<p>4. <i>Terceira audição—Etapa final de verificação</i> Os alunos concentram-se apenas nas informações que ficaram por identificar depois da discussão com a turma. Esta audição pode ser acompanhada pela transcrição parcial ou integral do texto.</p>	4. Monitorização e resolução de problemas
<p>5. <i>Etapa de reflexão e estabelecimento de objetivos</i> Com base nas discussões anteriores sobre as estratégias usadas para compensar o que não compreenderam, os alunos estabelecem objetivos para a próxima atividade de compreensão do oral.</p>	5. Avaliação e planificação

Figura 2. *Atividade didática de compreensão do oral baseada em processos metacognitivos segundo Vandergrift (2004: 11).*

Em guisa de conclusão

A compreensão do oral na aprendizagem das línguas estrangeiras – e mais concretamente no caso do português – coloca, como mostrámos neste trabalho, desafios muito variados aos aprendentes, que advêm da diversidade de *conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos* necessários para a descodificação do texto, bem como da complexidade dos *processos cognitivos* usados quando compreendemos uma mensagem oral.

Por outro lado, uma das dificuldades dos professores é tentarem reproduzir na sala de aula os *tipos de compreensão do oral* que ocorrem no dia-a-dia ou em contextos profissionais e académicos, de maneira a preparar os alunos para serem independentes na utilização da língua. Por fim, a maneira como é encarada por vezes a compreensão do oral por profissionais do ensino precisa de uma *desmistificação*, pois a receção de mensagens

orais tem as suas particularidades que a distinguem tanto da outra competência considerada – erradamente – passiva, a leitura, como das competências de produção (a escrita e a fala). É também importante ver com atenção as diferenças entre a compreensão do oral em línguas estrangeiras e na língua materna, pois da incapacidade de ver estas diferenças resultam estratégias erradas, como a imersão total em contexto claramente de PLE.

As soluções propostas identificam alguns materiais disponíveis *online*, apontam a necessidade urgente de criar materiais adequados para cada nível – e sobretudo para os níveis menos avançados, A1, A2 e B1 – e sugerem o uso da metacognição nas sequências didáticas com alunos universitários.

Bibliografia

- Brown, Steven. 2011. *Listening Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Brown, Gillian, Yule, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Buck, Gary. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. 2006. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto: Asa.
- Field, John. 2009. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John C., Miller, Lindsey. 2005. *Second Language Listening*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, Michael J. et al. 1989. "Listening comprehension strategies in second language acquisition", in *Applied Linguistics*. 10(4). 418–437.
- Richards, Jack C. 1990. "Con conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation", in Jack C. Richards et al. *Language Teaching Matrix*. Cambridge / New York: Cambridge University Press, p. 67–85.
- Schmitt, Norbert et al. 2008, "The percentage of words known in a text and reading comprehension", in *The Modern Language Journal*. 95(1). 26-43.
- Schanck, Roger C. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge, Structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandergrift, Larry. 2004. "Learning to listen or listening to learn?", in *Annual Review of Applied Linguistics*. 24. 3–25.

Sitografia

- Languages by songs*, Disponível *online*: <http://www.languagesbysongs.eu/page-01-por.htm> [última consulta a 05 de fevereiro de 2016]
- Aprender a ouvir*, Disponível *online*: <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir.html> [última consulta a 05 de fevereiro de 2016]
- Portcast*, Disponível *online*: <https://portcast.net/> [última consulta a 05 de fevereiro de 2016]
- Clipflair*, Disponível *online*: <http://gallery.clipflair.net/activity/> [última consulta a 05 de fevereiro de 2016]